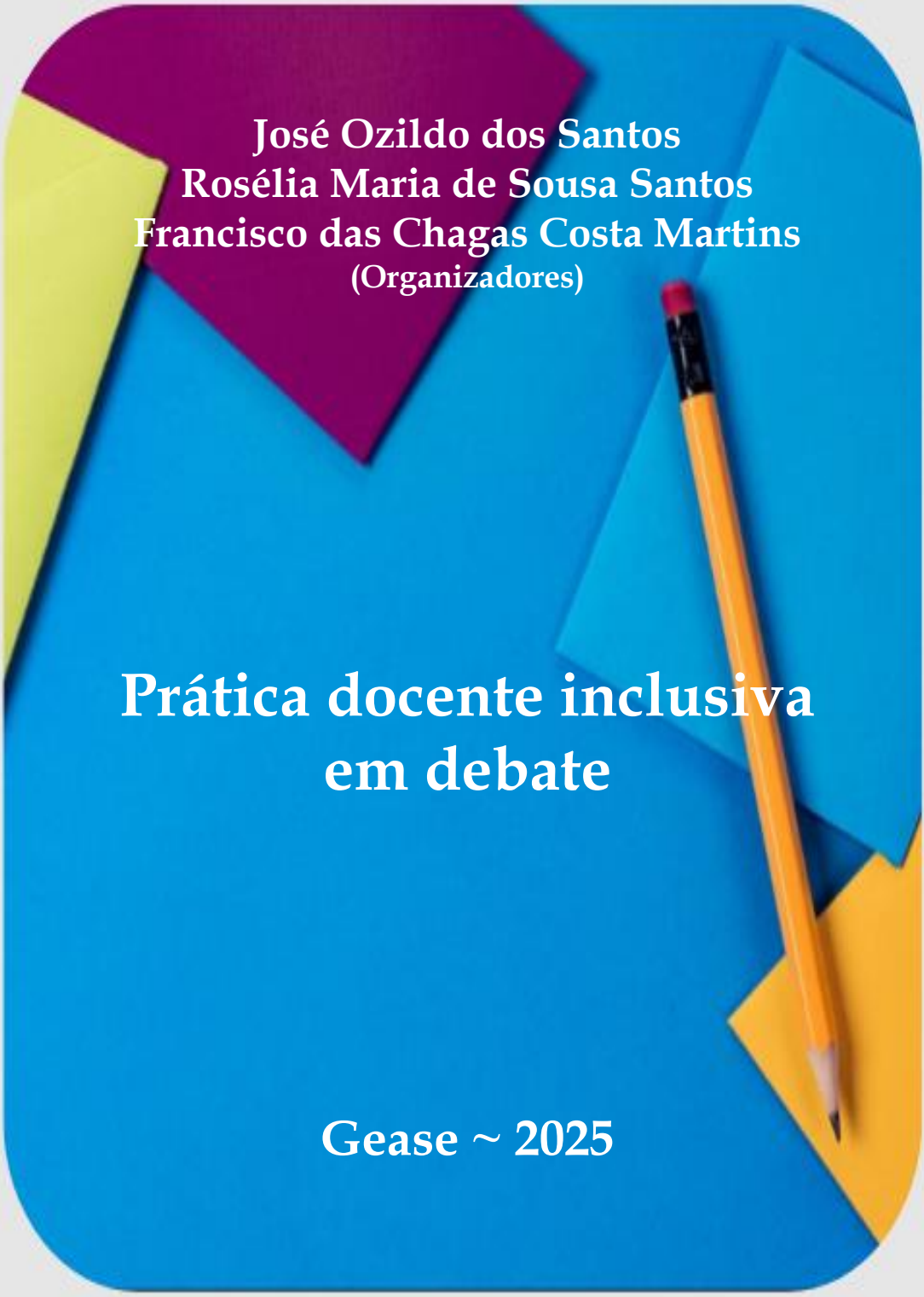
José Ozildo dos Santos
Rosélia Maria de Sousa Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
(Organizadores)



Prática docente inclusiva em debate

Gease ~ 2025

José Ozildo dos Santos
Rosélia Maria de Sousa Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
(Organizadores)

Prática docente inclusiva em debate

Gease ~ 2025

CONSELHO EDITORIAL

Patrício Borges Maracajá - UFCG
Tatiana Cristina Vasconcelos - UEPB
Ennio Artur Aires Porto Ferreira - UNIFIP
Aline Carla de Medeiros - UFCG
José Ozildo dos Santos - UFCG
Aline Carla de Medeiros - UFCG
José Givaldo de Sousa - UNIP/UNIFIP
Danielly Carneiro de Azevedo - UFCG
Fernando Kidelmar Dantas de Oliveira - UFCG
Jakson Luís Galdino Dourado - UNIFIP
Alecksandra Vieira de Lacerda - UFCG
Silvia Regina Gobbo Rodrigues - UnB
Juliana Roriz Aarestrup - IFMT
Marisa Artmann – IFMT
Ênnyo José Barros de Araújo - FRCG
Samara Campos de Assis - UNIFIP
Rosângela Vieira Freire – IFCE
Eriana Serpa Barreto - UFMT

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Prática docente inclusiva em debate/ organizadores
José Ozildo dos Santos, Rosélia Maria de Sousa e Francisco das Chagas Costa Martins. Campina Grande, PB: GEASE, 2025. 96 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-01-73412-5

1. Educação Inclusiva. 2. Práticas Docentes. 3. Formação docente. 4. Desafios. 5. Contribuições. I. Santos, José Ozildo dos (org.) II. Santos, Rosélia Maria de Sousa (org.) III. Martins, Francisco das Chagas Costa (org.) IV. Título.

CDD 371.9

A inclusão acontece quando se
aprende om as diferenças e
não com as igualdades.

Paulo Freire

Prática docente inclusiva em debate

Sumário

Apresentação..... **11**

O professor como facilitador do processo de aprendizagem..... **13**

Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
Aline Jéssica Gomes Silva
Andreza de Oliveira Franco Santos
Wesley Silva de Oliveira

A formação do professor no contexto da escola inclusiva..... **35**

Francisco das Chagas Costa Martins
Aline Jéssica Gomes Silva
Wesley Silva de Oliveira
Andreza de Oliveira Franco Santos
Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos

Uma abordagem sobre a presença da criança hiperativa na escola..... **49**

Rosélia Maria de Sousa Santos
Wesley Silva de Oliveira
Francisco das Chagas Costa Martins
Aline Jéssica Gomes Silva
Andreza de Oliveira Franco Santos
José Ozildo dos Santos

A educação sob o prisma da diversidade e as adaptações curriculares necessárias à promoção da educação inclusiva..... **67**
Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
Wesley Silva de Oliveira
Aline Jéssica Gomes Silva
Andreza de Oliveira Franco Santos

Promovendo a inclusão no ensino regular..... **81**
José Ozildo dos Santos
Andreza de Oliveira Franco Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
Aline Jéssica Gomes Silva
Wesley Silva de Oliveira
Rosélia Maria de Sousa Santos

Apresentação

José Ozildo dos Santos
Professor universitário

A educação inclusiva é um tema bastante explorado na atualidade. Pode-se dizer que ela vive sua melhor fase. No entanto, esta valorização das práticas inclusivas é fruto de um longo processo histórico, que passou a ganhar uma maior projeção após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

De forma gradativa, os princípios estabelecidos naquela Declaração Universal passaram a ser incorporados ao processo educativo, fazendo com que alunos e alunas com deficiência passassem a ter também um lugar na escola. Com isto, o que antes era integração passou a ser inclusão.

Diante disto, a escola teve que se adequar a esta nova realidade. Também de forma gradativa, a escola foi se transformando em um espaço de e para todos, ensinando a todos o respeito à diversidade.

Novos marcos regulatórios foram criados visando proporcionar o funcionamento da chamada *'escola para todos'*, reconhecida como um verdadeiro espaço de promoção da inclusão. Para tanto, teve-se que repensar a prática pedagógica e o professor, principal agente de promoção do processo

educativo inclusivo, passou a ter uma formação valorizando as práticas inclusivas.

Criou-se, assim, a prática docente inclusiva, que, visando valorizar a diversidade, fez com que metodologias, currículos e materiais fossem adaptados. Hoje, graças a esta nova prática docente, a inclusão escolar vem se tornando uma realidade.

Com a prática docente inclusiva, o aluno, independentemente de suas necessidades ou origens, tem garantido a sua participação no processo educativo, o que contribui para desenvolver o seu potencial humano. Para promover esta prática, o professor precisa buscar uma formação continuada e saber transformar a sua sala de aula em um ambiente de respeito e de colaboração, adotando sempre uma postura reflexiva e flexível, inovando a sua prática docente.

Estruturada a partir de vários princípios, a prática docente inclusiva promove o reconhecimento da diversidade, o respeito e a participação. Firmada na colaboração, ela é essencial para a promoção da inclusão escolar.

No presente trabalho, foram reunidos alguns tópicos que, de forma indireta, estão relacionados à prática docente inclusiva, facilitando o entendimento de uma temática tão necessária à forma docente.

A todos/todas, uma excelente leitura!

O professor como facilitador do processo de aprendizagem

Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
Aline Jéssica Gomes Silva
Andreza de Oliveira Franco Santos
Wesley Silva de Oliveira

A profissão docente é algo que vem se construindo ao longo do processo histórico da humanidade. E, as mudanças que ocorrem na sociedade, sejam de ordem econômica, cultural ou política, produzem modificações no perfil do professor.

Para se compreender o trabalho docente, deve-se levar em contar o contexto da organização mundial, da organização escolar e do trabalho em que o professor se encontra. Somente assim é possível traçar uma retrospectiva da atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Monteiro e Soares (2007, p. 41):

> Conhecer a história da profissão docente torna-se necessário, pois serve de amparo para visualizarmos desafios, lutas, valores conquistados, valores perdidos e, através dessas lembranças, recolher de um passado,

> que ainda vive em nós (educadores), esperanças individuais e/ou coletivas, pelas quais possamos justificar a vida presente e orientar nossos passos futuros.

Ser professor é uma profissão. E, como toda profissão o professor, ao longo dos anos, vem somando experiências que são transmitidas para outros professores mais jovens, através das exposições em sala aula, dos livros, revistas e informativos pedagógicos, bem como através de outras formas de registros, que são utilizadas para a transmissão de conteúdos.

Nenhuma profissão já surgiu completa, perfeita e acabada, que não necessitasse de uma reformulação ou adequação. O mesmo ocorre com a profissão docente. Mais do que outra profissão, a de professor foi se construindo através do somatório de inúmeras experiências vividas e vivenciadas por outros profissionais da área.

Isto porque, as mudanças que se processaram na história da humanidade também ensejaram profundas transformações na prática docente, exigindo do professor uma constante redefinição de seu perfil, para se adequar ao tipo de profissional que a sociedade exige (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009).

Assim, o perfil atual do professor foi construído ao longo dos tempos, definindo-se através de experiências somativas. Esse perfil está em constante mudança/evolução, mas independente da época, ele terá sempre traços herdados de profissionais de gerações passadas.

Foi durante o século passado que o perfil do professor e a prática docente passaram pelas mais profundas modificações. No último século, a sociedade conheceu novos valores e novos conceitos, que alteram sua postura docente, impondo ao professor um novo perfil (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009).

Por sua vez, os avanços tecnológicos ampliaram os horizontes da sala de aula, modificando a prática docente e exigindo do professor uma capacitação continuada. Contudo, "muitos não conseguem acompanhar este ritmo e tais mudanças têm resultado na intensificação do trabalho docente, ampliando suas ações e, consequentemente, originando desgastes e insatisfação por parte destes profissionais" (MONTEIRO; SOARES, 2007, p. 44).

Na realidade, o processo de construção do profissional de educação é deficitário e distante da realidade e mais, pouco evoluiu e ainda conserva muitas práticas do passado. Por ser deficitário e distante da realidade, exige-se do profissional de educação uma constante atualização, ou seja, impõe a esse profissional uma formação continuada, pois o mundo e as transformações que nele se realizam não param e nem possuem características estáticas.

Pouco evoluiu, por que um grande número de escolas voltadas para a formação de professores ainda não se encontram inseridas no mundo digital e ignoram que vive-se a era do conhecimento, que caracteriza a chamada sociedade do conhecimento.

Hoje, não se admite que se forme um professor sem que a escola lhe dê condições, ou melhor, lhe instrua a ensinar em sala aula aos alunos a fazerem das novas tecnologias da informação uma ferramenta pedagógica, com uso frequente em sala de aula.

Visando se adequar as mudanças constantes, que afetam suas funções, "os professores devem estar sempre em processo de formação, buscando a ressignificação de suas práticas, conteúdos, conhecimentos e saberes que englobam toda a ação pedagógica" (IRGANG et al., 2006, p. 4).

A conscientização da necessidade de uma constante capacitação por parte dos professores já foi absorvida pelo próprio Ministério da Educação, que nos últimos anos vem desenvolvendo esforços nesse sentido.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 38):

> A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno.

Para que o professor seja capacitado é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada, que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem. No entanto, não basta capacitar o professor para o exercício de suas funções. É preciso desenvolver políticas de valorização dos docentes, que priorizem a melhoria das condições de trabalho e de salário.

Na realidade, o saber docente heterogêneo envolve conhecimentos e um saber- fazer bastante diversificado, que é adquirindo ao longo da vida profissional, através da leitura não somente de livros, mas de tudo que possa transmitir informações, que possam ser transformadas em conhecimentos. Um saber docente heterogêneo se adquire através de uma prática interdisciplinar, de processos de capacitação e de formação continuada, que deem ao professor os mecanismos necessários à sua prática docente.

Ressalta os Parâmetros Curriculares Nacionais Introdutórios (BRASIL, 2006, p. 15), que "é preciso pensar a formação docente como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor".

O professore precisa está em dia com tudo que ocorre no mundo, conhecendo os fatos do dia-a-dia, entendendo suas causas para que seja capaz de melhor avaliar as consequências produzidas por esses fatos. Ignorar essas transformações e/ou acontecimentos, é viver desconectado da atual sociedade, que exige um profissional cada vez mais capacitado e informado.

E, o professor como sujeito do processo educativo não pode fugir a essa regra. Ele precisa se atualizar. Atualizar-se e capacitar-se é condição essencial para o bom exercício da profissão docente. Pois, se o professor não atualizar-se constantemente corre o risco de abordar um assunto em sala de aula, cuja temática esteja ultrapassada.

Num processo contínuo de capacitação, se aprende a ser professor. Pois, a aquisição de saberes e competências específicas da função docente se constroem através de um processo adequado de formação, exigindo assim um caráter contínuo.

De acordo com Romanowski e Martins (2010, p. 324):

> A formação continuada assume a condição de requisito para o trabalho, visando suprir a inexistência de formação anterior, atualização e aprofundamento profissional. Torna-se condição para a valorização profissional bem como para a promoção de mudanças na prática educativa, a incorporação de novas tecnologias e inovações na prática pedagógica.

Assim sendo, o objetivo da formação continuada não é somente contribuir para a melhoria da prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Seu objetivo é também preencher as lacunas deixadas pela formação incompleta na graduação e até mesmo quando não existente. Deve-se ressaltar que ao professor compete zelar pela aprendizagem dos alunos, sejam estes normais ou portadores de deficiências. Ele também deve ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional.

Assim segundo os PCN, para que possa exercer melhor seu ofício, o professore precisa "participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente" (BRASIL, 2006, p. 17).

No entanto, como muitos professores não receberam uma formação adequada à realidade, tais profissionais sentem dificuldades em adequar o conhecimento teórico à prática docente desenvolvida em sala de aula.

Tais dificuldades são reflexos de uma má formação acadêmica e de um ensino distanciado da realidade. Contudo, adequar a teoria à prática docente desenvolvida em sala de aula é algo possível. E, se o professor enfrenta dificuldades em sua missão, deve repensar seu fazer docente, capacitando-se para que possa fazer do processo educativo algo significativo.

Informam Moro e Stephansson (2008, p. 2) que "o professor é o elemento de ligação entre a escola e a sociedade. O papel do professor, para muitos, não se encontra claramente definido e nem valorizado. Sem esquecer que ele é o resultado de determinado contexto histórico e social".

Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor é um profissional dotado de saberes e competências específicas, cujo perfil vem sendo (re)construído ao longo dos anos, através de uma formação constante e de uma prática dedicada e atenciosa, comprovando que o saber docente é heterogêneo, envolvendo conhecimentos e um saber-fazer bastante diversificado, confirmando que "a construção da identidade do professor pressupõe o conhecer-se a si próprio e

reconhecer-se como produtor de conhecimentos" (IRGANG et al., 2006, p. 4).

Para que se possa dimensionar o papel do professor no processo de ensino- aprendizagem é necessário, primeiramente, discutir/mostrar como ocorre a formação desse profissional. No entanto, falar do professor é falar do fazer pedagógico, da construção de saberes, da transformação e construção de vidas, da construção de conhecimento.

Na opinião de Silva (2006, p. 49), "o professor é o grande transmissor responsável pelo conhecimento construído e perpassado no âmbito da sala de aula, muito se espera dele".

Nesse mesmo sentido, acrescentam Moro e Stephansson (2008, p. 3) que:

> Como facilitador, o professor deve possuir conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos. Isso significa que, além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade.

A expectativa que se tem de um professor é que o mesmo saiba transmitir o conteúdo, domine o conhecimento de sua área de ensino, que envolve os aspectos transcendentais, ético, moral, teológico, cultural e científico.

O contexto atual não exige um professor que seja somente capaz de conhecer seus alunos. Exige um professor

que seja capaz de transformar o processo educativo, de forma significativa e numa visão reflexiva. Como processo construtivo, a aprendizagem precisa ser significativa. Ela precisa produzir efeitos no ser humano que não somente dê-lhe a capacidade de ler ou decodificar a mensagem escrita. Para que o processo de aprendizagem modifique o ser humano, é preciso que o professor seja capaz de promover no ambiente escolar as mudanças necessárias que a atual prática docente requer.

De acordo com Silva (2006, p. 49):

> A formação de professores deve fornecer as bases para a construção dos saberes docentes. É necessário propor uma formação inicial e continuada que desencadeie ao exercício profissional. É fundamental considerar os saberes da experiência. Trata-se de saberes múltiplos, que devem ser articulados na prática, no contexto do processo docente na ótica da atividade reflexiva.

Nesse sentido, a formação do professor precisa ser o veículo que o equipará para sua atuação na construção dos saberes, levando em consideração a complexidade do seu campo de ação. A missão do professor é muito ampla. Ele precisa conhecer suas obrigações perante o aluno e o processo educativo.

Nóvoa (1995, p. 25) acrescenta que:

> A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de

> técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Acolhendo esse entendimento, verifica-se que a formação do professor não é algo acabado e pronto, que se encerra na simples diplomação no ensino superior. Trata- se de um processo que deve absolver uma concepção continua, visando sempre a melhoria da prática pedagógica, do exercício docente em sala de aula.

Ainda segundo Moro e Stephansson (2008, p. 2):

> O professor deve ser visto como um modelo construtor e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Para que haja um perfeito entrosamento e empatia na relação professor/aluno, é necessário que o docente utilize alguns meios para que a aula torne-se agradável e produtiva para todos, como por exemplo: linguagem acessível, expressão e conteúdo, resgatando e trazendo aos alunos vivências do seu cotidiano. Sendo assim, o interesse pela matéria passa a ser mais produtivo e prazeroso.

No exercício de suas funções, o professor deve capacitar o aluno para o exercício da cidadania. Em de sua atribuição também a missão de educar para a vida. Assim, entende-se que ao professor cabe a missão de informar/orientar ao aluno.

Ao professor cabe a missão de organizar e coordenar as situações de aprendizagem. Por isso, é importante que ele saiba adequar suas ações às necessidades/características de seus alunos, para que em sala de aula, possa desenvolver entre estes, capacidades e habilidades intelectuais.

Na opinião de Moro e Stephansson (2008, p. 3-4):

> O educador é um agente de transformação e de multiplicação, por excelência. Não lhe compete ensinar apenas a sua especialidade, compete-lhe entender que o homem não foi criado para ficar a sombra da realização de outros homens, foi criado para ser integral, e, como tal, não pode ficar satisfeito com o que sua cultura lhe proporciona.

Assim, espera-se do professor uma conduta totalmente profissional, que respeite a diversidade religiosa, cultural, ética da comunidade. E, que em sala de aula, o mesmo saiba dialogar com todos os alunos, sem preconceitos. Isto porque ele exerce um papel muito importante na sociedade: formar cidadãos críticos e capazes de modificar a sociedade em que vivem.

Na forma expressada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 31), no exercício de suas funções:

> O professor é visto como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para

> desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

Nesse sentido, por meio da intervenção pedagógica, o professor deve promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível. Ele deve ser um agente que saiba estabelecer uma conexão entre o aluno e o processo educativo, de forma que este resulte sempre numa aprendizagem significativa.

Argumentam Moro e Stephansson (2008, p. 5) que:

> É necessário que o professor tenha conscientização de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto a novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização.

Desta forma, em momento algum o professor deve ignorar o conhecimento que o aluno possui e as dimensões de seu espaço. São estas condições que permitem ao aluno formular sua 'visão de mundo', particularidade esta que deve ser explorada no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 38), ressaltam que:

> O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a

> aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

Nesse sentido, percebe-se que o papel do professor no processo de aprendizagem é de apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que daquilo que está aprendendo. Para que isto seja possível ele precisa desenvolver metodologias que facilitem a aprendizagem e que motivem o aluno para o trabalho escolar.

O professor deve saber de que maneira o aluno aprende, como seu raciocínio progride e em que ponto está em seu desenvolvimento. Conhecendo seu aluno, o professor terá melhores condições de favorecer a aprendizagem, e assim, terá também a oportunidade de entender como ajustar as atividades às características evolutivas dos processos de desenvolvimento do aluno.

Na opinião de Bini e Pabis (2008, p. 4):

> O professor necessita desenvolver da melhor forma possível seu trabalho, buscando discutir com os próprios alunos, tanto a maneira como o assunto está sendo abordado, se está oferecendo condições de aprendizagem, ou é preciso mudar as formas de explanação, como também as regras disciplinares,

> para que o aluno perceba, assim, a importância destas atitudes no desenvolvimento das aulas.

Não ocorrendo aprendizagem, alguns professores reclamam de falta de interesse, da apatia e da indisciplina dos alunos. Professores, que agem desse modo não percebem que, em vez de desinteresse ou desleixo do aluno, trata-se pura e simplesmente da falta de possibilidade deles fazerem uma interpretação significativa do que está sendo transmitido em sala de aula.

Para Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 147):

> A motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. Embora não se desconsiderem as crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os estudantes trazem para a escola, a respeito da aprendizagem e da motivação, o contexto instrucional imediato, ou seja, a sala de aula, torna-se fonte de influência para o seu nível de envolvimento.

Para motivar o aluno, em vez de impor conteúdos, o professor deve propor atividades que estimulem seu desenvolvimento intelectual. Atividades que estimulem o aluno a agir sobre elas, onde cada um encontrará um lugar onde se sinta competente e autor.

Informa Morgado (2007, p. 5), que:

> Um dos trabalhos mais importantes a serem desenvolvidos pelo professor junto aos seus alunos, é, portanto, motivá-los, não apenas incentivando-os com elogios ao desempenho, mas procurando fazer com que o processo aprendizagem seja motivador em si mesmo. Assim o prazer vem da própria aprendizagem, do sentimento de competência pessoal, da segurança de ser hábil para resolver problemas. O papel do professor consiste então em explicar a classe o que vai ser estudado, por que razões e com quais finalidades, dando assim, o real valor do trabalho intelectual feito sobre materiais ou conteúdos significativos, tornando-o produtivo.

Em sala de aula, o interesse do aluno será maior se lhe for dada a oportunidade de pesquisar, de interagir, de intervir em seu próprio processo educativo, resgatando assim, sua consciência de sujeito inteligente. Agindo desde modo, o professor estará proporcionando a aprendizagem.

Informa ainda Morgado (2007, p. 5), que:

> A preocupação em motivar os alunos para a aprendizagem é um ponto em comum entre os professores. É um processo em que o despertar o interesse para aprender se reveste de forte conotação afetiva, expresso em um clima de cumplicidade, requerendo uma passagem do plano afetivo para o cognitivo.

A motivação completa-se apenas quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que seus esforços o levam à

realização da sua tarefa, por isso o professor deve criar situações de sucesso.

Assim, o professor precisa colocar o aluno diante de situações-problemas, fazer com que ele entre na 'espessura do problema'. Ele deve dar oportunidade ao aluno de executar tarefas onde ele seja o protagonista de sua aprendizagem, pois cabe somente a ele realizar determinados processos cognitivos, que ninguém pode fazer por ele.

Aprender é um ato que precisa ser motivado. A aprendizagem é tão mais significativa, quanto maior motivo interno ela possui. O desafio é fazer nascer esse motivo dentro do aluno e não criá-lo fora dele. Aprender para tirar boa nota é motivo fútil que acaba ao se obter a nota requisitada e, na maioria das vezes, termina também aí o sentido do que foi aprendido. O professor conquista o real respeito dos alunos quando consegue levá-los a manter vivos os seus motivos para aprender.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 147):

> O estilo motivacional do professor é considerado, portanto, uma característica vinculada à personalidade, mas é vulnerável a fatores sócio-contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros. Além disso, a interação dos professores com seus alunos extrapola as disposições pessoais por englobar a sua percepção acerca do envolvimento dos estudantes, das pressões sofridas no decorrer do ano

> letivo, provenientes das relações com a comunidade, como pais e diretores e o tipo de avaliação do trabalho utilizado pela escola.

O estilo motivacional do professor, promotor da autonomia de seus alunos, deve estar presente em todas as situações de ensino, como, por exemplo, nas propostas e organização de tarefas, pois, assim, possibilitam sua autodeterminação e percepção de competência.

A motivação proporciona um maior envolvimento do aluno em tudo que é apresentado, discutido e trabalhado em sala de aula. Ela não somente facilita o processo de aprendizagem como também contribui na melhoria das interações entre professor e aluno, sendo um estímulo ao diálogo e à construção de uma melhor relação professor-aluno.

Quando o professor consegue motivar suas aulas, ele transmite para o aluno o conhecimento, que é fruto daquilo que ele está ensinando. Motivando suas aulas ele também passa para o educando uma certa confiança, que gera estímulos e interesse em aprender o que está sendo exposto em sala de aula.

De acordo com Campos (1997, p. 107):

> O estudo da motivação humana representa, para o educador, uma necessidade amplamente reconhecida, principalmente em uma sociedade democrática, onde o conteúdo e os métodos da educação devem, sempre que possível, respeitar os motivos individuais e os da comunidade em que vive o educando.

Hoje, não basta ao professor ser apenas um bom docente, ele tem que ser um diagnosticador, um comunicador, um companheiro e um solucionador. O professor deve ser um aliado, um cúmplice do aluno. Sua interferência no processo de aprendizagem deve ser sutil e, estritamente, no sentido de orientar, com muita cautela e segurança.

Por outro lado, observa Morales (2003, p. 61), que:

> A conduta do professor influi sobre a motivação e a dedicação do aluno ao aprendizado. O aluno se vê influenciado por sua percepção do professor, como o vê e como vê sua relação com ele, e pelo que o professor de fato faz: comunica expectativas, responde adequadamente, proporciona ajuda estratégica, etc.

É importante destacar que o aluno espalha-se no professor. Sua conduta também serve de modelo para a conduta de seu aluno. Pois, é importante que o professor saiba qual é o seu real papel no processo educativo.

A conduta influi em toda e qualquer relação de trabalho. Do professor, antes de tudo, exige-se uma conduta apropriada à sua profissão, pautada na seriedade e na transparência, pois o seu trabalho é educar pessoas, instruindo-as para a vida. Assim, quanto mais o professor for dedicado ao seu trabalho ele terá possibilidade de fazer com que seus alunos aprendam mais, e, consequentemente, realizar-se profissionalmente. Pois, o bom professor, o sucesso de seus alunos também lhe traz satisfação.

Para ser um agente motivador da aprendizagem, o professor deve estabelecer um relacionamento agradável e atrativo com os alunos.

Nesse sentido, afirmam Bini e Pabis (2008, p. 7) que:

> O sorriso do professor, o bom dia alegre ao entrar na sala, já é uma forma de fazer com que os alunos percebam sua disposição, e isto é um grande passo para a conquista da amizade e do respeito. Os alunos costumam espelhar-se no professor e repetir sua forma de agir, por isso façamos a eles aquilo que queremos que nos façam. Os alunos gostam de um professor que coloca um pouco de humor durante suas explicações, tornando a aula mais descontraída, e ao mesmo tempo conscientizando-os da importância da atenção e da participação para uma aprendizagem eficaz.

Em sala de aula, a missão do professor é aproximar o aluno de seus recursos intelectuais, cria oportunidades para que o próprio aluno administre seus erros e acertos. Sua postura deve ser sempre a de mediador das diversas situações criadas em sala de aula. A função do professor é ensinar. Logo, se em sala de aula ele limita-se a explicar a classe o que vai ser estudado, por que razões e com quais finalidades, certamente o rendimento escolar de seus alunos será insatisfatório. O professor precisa ir além disso. Ele precisa produzir no aluno oportunidades de aprendizagens e de multiplicação de conhecimentos.

O processo educativo é algo dinâmico. E por isso, a aula não pode ser limitada ao conteúdo preparado. A aula também precisa ser dinâmica e envolvente, permitido que o aluno dela participe com sugestões e formulando novos questionamentos.

O verdadeiro professor tem que ter sensibilidade para acompanhar a construção do conhecimento por parte seus alunos, proporcionando-lhes aulas atrativas, que revelem aos alunos a necessidade de aprender. Quando o professor possibilita uma maior aproximação do aluno aos recursos intelectuais, este torna-se capaz de entender melhor o processo educativo e de formalizar seus próprios conceitos.

Agindo sempre como um mediador do processo de aprendizagem o professor proporciona ao aluno uma aprendizagem significativa, capaz de fazer com que esse aluno possa ver melhor o mundo que se encontra em sua volta, formular seus próprios conceitos e mais, ser capaz de agir como um sujeito crítico, consciente de seus deveres e responsabilidades para com si e a sociedade.

Bibliografia

BINI, L. R.; PABIS, N. Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinares. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Ano 3, n. 1, março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília, 1997.

_____. **Rede Nacional de formação continuada de professores da educação básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2006.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004.

IRGANG, S. R. P.; CERON, A. B.; CHENET, N.; OLIVEIRA, V. F. Refletindo sobre a
constituição do ser professor. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, abr., 2006.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

MONTEIRO, A. M.; SOARES, L. S. L. A (In) satisfação de ser professor: Saberes mobilizados na prática docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Ano 12, n. 17, jul./dez. 2007.

MORALES, P. **A relação professor - aluno - o que é, como se faz**. Tradução de Gilmar Saintcalir Ribeiro. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MORGADO, E. Relações entre professor-aluno para um melhor ensino aprendizagem das ciências agrárias. REDVET. **Revista eletrônica de Veterinária**, v. VIII, n 1, 2007.

MORO, L. R.; STEPHANSSON, S. O. A ação pedagógica do professor de educação física do 6º e 7º ano. Revista educação em destaque. **Colégio Militar de Juiz de Fora**, v. l, n. 1, abr., 2008.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio no Espaço da Escola: Implicações com o desenvolvimento profissional. **Eccos Revista Científica**, v. 12, n. 2, p. 323-346, jul-dez., 2010.

SILVA, A. T. Proposta para a formação do profissional de educação religiosa. **Cadernos de Educação**, n. 14, p. 15-31, nov/dez, 2006.

A formação do professor no contexto da escola inclusiva

Francisco das Chagas Costa Martins
Aline Jéssica Gomes Silva
Wesley Silva de Oliveira
Andreza de Oliveira Franco Santos
Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos

O termo incluir, para muitos educadores, não apresenta um conceito consensual, tratando-se de uma tarefa de difícil realização no contexto escolar. Isto porque, o verbo incluir, apesar de sua definição aparentemente simples, encerra múltiplas visões e práticas. No entanto, o conceito de inclusão e as ações que dela resultam tendem a refletir uma concepção pessoal, política, sociocultural e/ou institucional que se tem sobre a educação e sobre o tipo de sociedade que se deseja.

Na concepção de Mantoan (2003, p. 9), os professores que atuam junto aos alunos com deficiência, devem ser:

> Capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos. Precisamos de professores que não sujeitem os alunos a saberes que os impedem de ser,

> de pensar e de decidir por si mesmos e que reconhecem a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar de suas diferenças. Em uma palavra, a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno.

Nota-se, portanto, que atuar junto ao aluno com deficiência não é uma tarefa fácil. Diante dessa realidade, percebe que muitos professores por não possuírem uma formação adequada, não são capazes de entender o termo incluir com suas múltiplas visões e práticas.

Concordando com esse pensamento, Mazzota (2007, p. 43) entende ser necessário um programa de formação de professores que inclua "amplo fundo de educação profissional comum e especializado. Além disso, devem ser-lhe proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria".

No entanto, é oportuno ressaltar que é através da diversidade do aluno, que o professor encara as suas próprias incapacidades. Ele é o agente determinante na transformação da escola e, tem nas mãos a responsabilidade e a possibilidade de realizá-la.

Por isso, sua formação “se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte de sua personalidade a reflexão e a pesquisa contínua” (BARBOSA, 2003, p. 158).

Na concepção de Gonçalves et al. (2013, p. 264)

> A formação de professores tem dado pouca atenção à chamada educação inclusiva, de modo geral, e à educação para deficientes visuais, em particular. Carência semelhante acontece com a proposição de materiais didáticos e atividades vinculados ao ensino de química a serem explorados em contextos com deficientes visuais. A literatura internacional em ensino de ciências traz relativamente poucos relatos de propostas de atividades de química para serem desenvolvidas com deficientes visuais.

Para lidar com diversidade e a inclusão, o professor precisa ser ajudado e instigado a refletir sobre a sua prática, para que possa compreender suas crenças em relação ao processo de inclusão e passe a ser um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

No entanto, o que se tem notado é que na maioria das escolas com proposta inclusiva, aparentemente, não são feitas quaisquer adaptações curriculares para atender às necessidades especiais dos alunos, mesmo nos casos em que estas são recomendadas.

Quando adaptações curriculares são feitas, estas ficam a cargo dos próprios professores que, "sem capacitação adequada ou supervisão, buscam entre os próprios colegas formas criativas, porém, nem sempre eficazes, de promover a aprendizagem desses alunos especiais" (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 41).

Diante de tais constatações, é oportuno destacar que para haver inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no

planejamento de ações e programas voltados à temática. Quanto ao professor, é essencial que este dê continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria das suas condições de ensino e na perspectiva do sucesso dos seus alunos.

Segundo Sampaio e Sampaio (2009, p. 47), quando atuam na educação inclusiva, "o professor é convocado a lidar com as consequências psíquicas que a convivência com a deficiência pode trazer, o que certamente pode influenciar em sua prática junto a estes alunos".

A necessidade de mudanças e inovações nas formas de trabalho pedagógico desencadeia um parâmetro no que diz respeito, a um novo papel da escola e no trabalho do professor, quanto a sua formação, na qual requer uma contínua reconstituição do seu papel, em vista das exigências atuais.

No cenário educacional atual o papel do professor já não corresponde àquele que foi desempenhado no passado. Atualmente vive-se em permanente contato com o desafio, em que a informação é o auge do processo, exigindo do educador uma capacidade de adaptação permanente.

Dentre os desafios enfrentados pelo professor na implementação da proposta de educação inclusiva, reside sua falta de preparo, tanto em nível de formação básica quanto continuada.

Corroborando com esse pensamento, Mendes (2008, p. 13), afirma que:

> A formação de professores é mais uma das urgentes pautas que devem entrar na imensa agenda da pesquisa e da política nacional na área da educação, decorrente do debate sobre educação inclusiva e das reformas no sistema educacional impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Deve-se reconhecer, portanto, que os principais desafios na formação dos professores de educação inclusiva não estão somente atrelados a definições das competências técnicas a serem exigidas nesse tipo de formação. Mas, nas indefinições das diretrizes políticas, mesmo considerando todas as iniciativas governamentais atuais nesse sentido.

De acordo com Silva (2003), para atuar na formação contínua de alunos com deficiências é necessário que o professor, em sua prática pedagógica:

i. Primeiramente saber identificar os alunos com necessidades educacionais específicas;

ii. Conhecer metodologias que vão auxiliar no ensino destes alunos;

iii. Aprofundar conhecimentos entre a relação da escola com a família;

iv. Aprofundar conhecimento sobre o desenvolvimento escolar da criança e do adolescente;

v. Aprofundar conhecimentos sobre avaliação;

vi. Conhecer métodos especiais de leitura e escrita;

vii. Conhecer técnicas de expressão e linguagem, ligadas ao trabalho com alunos com necessidades educacionais;

viii. Saber adaptar atividades ao ritmo e as dificuldades dos alunos.

Assim, se o professor for capaz de desenvolver, em conjunto, os itens acima elencados, será, sem dúvida, um facilitador da inclusão escolar. Isto porque a inclusão implica muito mais que práticas pedagógicas implicam nas atitudes do educador, que deve ter em mente o respeito e a aceitação com o próximo, quanto as suas limitações.

Entende Mazzota (2007), que muitos professores não possuem os conhecimentos necessários sobre o processo de aprendizagem das pessoas com diferentes necessidades, nem sobre as abordagens de ensino, que promovem essa aprendizagem. E, por essas razões, não possuem uma didática específica para uma prática pedagógica capaz de trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais, embora possuam um discurso de inclusão, de respeito, de tolerância e de solidariedade.

Diante da complexidade desses problemas, tais professores por não possuírem uma formação adequada, segundo Cortelazzo (2006), podem assumir uma das seguintes atitudes impróprias:

i. Simplesmente ignoram as deficiências do aluno;

ii. Passam a dar muita atenção ao aluno com deficiência em detrimento do resto da classe;

iii. Solicitam a retirada do aluno com deficiência da sua sala de aula porque não conseguem lidar com a situação.

Observa-se que alguns professores ignoram o processo de mudança, por insegurança, sem tomar

conhecimento do que está acontecendo ou na maioria das vezes, demonstrando preconceito, devido à falta de informação.

Ainda segundo Gonçalves et al. (2013, p. 264):

> A inclusão escolar de pessoas com deficiência envolve o conceito que os professores e agentes escolares têm sobre o deficiente e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com elas. No chamado en- sino tradicional, coloca-se o foco nas limitações e nas deficiências do aluno. Para a educação inclusiva, faz-se necessário privilegiar as potencialidades, o que significa dizer que o ensino precisa se transformar de forma a atender às necessidades dos estudantes e não o inverso. Dessa forma, professores poderão adotar práticas inclusivas quando forem adequadamente formados para tal, utilizando recursos pedagógicos próprios para cada necessidade individual.

Contudo, para realmente haver educação inclusiva é necessário que o professor aceite a ideia da mudança do ensino, reagindo a esta de forma positiva, reconhecendo a validade da sua atitude. Como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem ele precisa está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão como para aceitação de um aluno com deficiência em sua sala de aula.

Abordando os desafios da formação do professor para a educação inclusiva, esclarece Chauí (2006), que ao se refletir sobre a formação de professores se faz necessário estudar as

tensões, os conflitos, os desafios dessa trama no drama cotidiano da vida, da escola.

Completando esse pensamento, Sampaio e Sampaio (2009, p. 47-48) ressaltam que:

> É imprescindível que os atores da escola tenham acesso a uma formação técnico-pedagógica que os prepare para lidar com a diversidade nas salas de aula, pois o convívio com a diferença remete a valores, atitudes e julgamentos, exigindo a desconstrução dos modelos rígidos e excludentes. Trata-se de um processo desestabilizador, que interfere não somente na esfera profissional, mas também pessoal, pois implica questionar saberes, práticas e concepções há muito arraigadas sobre a deficiência.

A formação dos profissionais da educação caracteriza-se como um desafio essencial para a efetivação da escola inclusiva, dentro dos princípios que a norteiam hoje como política de educação. O desafio é fazer da escola, uma escola especial, que se especialize em promover a aprendizagem a todos os alunos, que respeite a singularidade educativa do sujeito, que se responsabilize pelos índices de repetência e evasão, que não condene parte dos educandos ao fracasso, a serem considerados sujeitos com necessidades educativas especiais, com projetos educacionais diferentes.

Informa Carvalho (2006), que a profissionalização docente tem ganhado destaque na política educacional brasileira. E, a formação de professores passou a ser

considerada como prioritária na implementação das reformas da educação básica.

O problema mais difícil enfrentado pelos professores é a insegurança frente ao novo, pois influi na sua prática pedagógica em sala de aula, quando se deparar com alunos com deficiência, como organizar as aulas, propiciar o desenvolvimento e aprendizagem, manejar eficazmente as diferenças e outras demandas que possa vir a ser apresentadas na educação inclusiva, com a insuficiência de material didático-pedagógico, que limita o avanço na construção do processo ensino-aprendizagem.

Rinalddidd, Reali e Costa (2007, p. 93), ainda registram que:

> No Brasil, percebe-se que a formação de professores nas licenciaturas segue, ainda, um modelo tradicional de formação. Além disso, dentre os cursos de licenciatura, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de portadores de necessidades educacionais especiais.

Atualmente, no Brasil, a formação de professores para educação inclusiva encontra-se num grande impasse. Isto porque que as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional, apenas apontam a inclusão como princípio educativo não especificando como se dará a formação do professor especialista em educação especial e nem exigem a formação do professor capacitado. As causas desse impasse

são decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história da educação especial.

Para tanto, a formação docente tem sido alvo de muitos estudos e pesquisa, visando identificar caminhos para a construção de propostas curriculares, que melhorem a formação dos professores, com vistas à inclusão de alunos especiais no ensino regular.

Na concepção de Glat e Fernandes (2005), para haver inclusão, é necessário que a formação oferecida aos professores seja capaz de mudar seus conceitos e ampliar suas habilidades no processo de ensino e aprendizagem com alunos de necessidades educativas especiais, apoiando-se em tecnologias assistivas.

Na formação do novo professor para a educação inclusiva deve-se tratar de entender a singularidade como uma característica humana, ser diferente é próprio da espécie, todos carregam suas especificidades, enquanto pessoa humana. E na consolidação da Educação Inclusiva, muitos são os obstáculos, que tal modalidade enfrenta, levando os professores a buscarem novos conhecimentos para quebrar as suas próprias limitações e de sua formação.

Na concepção de Sampaio e Sampaio (2009, p. 45):

> Os professores esperam que a formação para a inclusão lhes permita aplicar esquemas de trabalho predefinidos a suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. Acreditam que os conhecimentos

> que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem se referem, primordialmente, à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências, que precisam conhecer e saber aplicar métodos específicos para a aprendizagem escolar destes alunos.

O professor ideal para atuar no contexto da educação inclusiva é aquele comprometido com os ideais de justiça social, que luta pela igualdade de direitos para qualquer ser humano, fazendo de sua sala de aula um amplo espaço de inclusão, ou melhor, um espaço para todos.

Na construção do perfil desse profissional, a formação acadêmica assume um papel fundamental, devendo ser voltada para mostrar ao futuro educador como ele deve vê o mundo a partir da escola, de forma tal que com essa visão, ele seja capaz de entender que todas as pessoas são iguais e que são sujeitos de direitos comuns. E, a partir daí, fazer com que seus alunos também aprendam esse princípio, o princípio da solidariedade e da igualdade.

No entendimento de Giroto e Castro (2011, p. 444):

> O professor de Educação Infantil tem um destaque especial quanto ao acolhimento da criança que irá se deparar com propostas mais sistematizadas da linguagem escrita, já nessa primeira etapa da educação básica. Assim, a compreensão desse professor a respeito das ocorrências inerentes ao processo formal de apropriação dessa modalidade de linguagem assume importância crucial para

> estabelecer as bases sob as quais a criança se relacionará com a linguagem escrita.

Com uma formação voltada para o contexto da escola inclusiva, o professor será capaz de reconhecer as particularidades e limitações que todos os alunos, em particular os dotados de necessidades educativas especiais possuem e, a partir dessa consciência cidadã e profissional, provocar a construção de um aprender feliz.

Para que a escola seja realmente inclusiva é necessário que o professor seja capacitado para nela atua e de forma consciente também ser capaz de transformá-la, ajudando-a a vencer os obstáculos surgidos nesse processo de transformação, do qual deve participar ativamente todos aqueles envolvidos no ato de educar.

Referências

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CORTELAZZO, I. B. C. **Portadores de necessidades especiais, docência e tecnologias**: como vencer a exclusão? Curitiba, UTP, 2006.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da

Educação Infantil. **Rev. Educ. Espec**., Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**: MEC/SEESP, v. 1, n. 1, 2005.

GONÇALVES, F. P.; REGIANI; A. M.; AURAS, S. R.; SILVEIRA, T. S.Z; COELHO, J. C.; HOBMEIR, A. K. T. A educação inclusiva na formação de professores e no ensino de química: A deficiência visual em debate. **Nova Escola**, v. 35, n. 4, p. 264-271, nov., 2013.

MANTOAN, M. T. E. Prefácio. In: MITTLER, P. **Educação inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S**. Educação especial no Brasil.** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, vol. 24, p. 12-17, 2008.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. R.; COSTA, M. P. R. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009

SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades na formação contínua de professor**: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

Uma abordagem sobre a presença da criança hiperativa na escola

Rosélia Maria de Sousa Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
Wesley Silva de Oliveira
Aline Jéssica Gomes Silva
Andreza de Oliveira Franco Santos
José Ozildo dos Santos

Algumas vezes, os problemas das crianças com TDAH só ficam verdadeiramente visíveis quando elas vão para a escola. Isso acontece porque as dificuldades podem vir à tona em um ambiente social e quando se espera delas um trabalho mais organizado e concentrado.

Jones (2004) relata que, com frequência, as crianças com TDAH acham difícil ficar tranquilas no novo ambiente da escola. Os problemas podem surgir em determinados momentos, por exemplo, quando elas recebem instruções sobre o que fazer ou quando ouvem uma história no final da tarde e espera-se que fiquem tranquilamente sentadas.

Muitas crianças com TDAH fracassam na escola. Isso pode ter começado durante o ensino fundamental e, quando elas estão se preparando para exames importantes, podem estar muito atrasadas com relação aos colegas e sabem que não vão conseguir (JONES, 2000).

Embora os professores e orientadores pedagógicos estejam preparados, quando surgem um ou dois hiperativos em uma classe, em geral, cria-se uma situação problemática.

Cypel (2003) explica que essas crianças agitadas rompem com a harmonia na sala de aula, interferem no trabalho didático e atrapalham a atividade dos outros alunos.

Acrescenta ainda Cypel (2003) que essas crianças, às vezes, têm dificuldade de frequentar escolas tradicionais e salas de aula com número grande de alunos. Esse tipo de ambiente não beneficia sua dificuldade de concentração, ficando mais dispersiva e alheia. Melhor seria encontrar uma escola com classes pequenas de até 15 alunos, na qual poderia receber uma atenção mais individualizada.

A falta de atenção assim como a inquietação, são uns dos problemas que estão relacionados às crianças com TDAH. Fonseca (2005, p. 137) explica que:

> A criança com Dificuldades de Aprendizagem (DA) caracteriza-se por uma inteligência normal (QI > 80), uma adequada intensidade sensorial, quer auditiva, quer visual, por um ajustamento emocional e por um perfil motor adequado (...). As suas principais características compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética etc.

Sabe-se que os problemas de aprendizagem podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar surgem em situações diferentes para cada aluno, o que requer uma

investigação no campo em que eles se manifestam. Qualquer problema de aprendizagem implica amplo trabalho do professor junto à família da criança, para analisar situações e levantar características, visando descobrir o que está representando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda.

Em relação aos problemas de aprendizagem, José e Coelho (2009) falam que o professor e a escola devem saber o que é normal, problemático e patológico no comportamento de uma criança. Para que o professor avalie um problema de aprendizagem corretamente, ele precisa conhecer o comportamento infantil em cada faixa etária.

Para conceituar o normal, deve-se basear no progresso da criança comparando-a com suas próprias habilidades e capacidades e que a situação problemática abrange um relacionamento difícil com as pessoas. A criança tem dificuldades emocionais, fica muito sensível, se sente rejeitada e ansiosa, com sensação de pânico às vezes.

Landskron e Sperb (2008) dizem que o comportamento normal ou patológico pode ter origem na própria criança (fator genético) ou no ambiente (fator social). E, que para caracterizá-lo, afirmam que devem ser considerados os seguintes fatores:

i. Ambiente cultural;

ii. Conduta e personalidade dos pais e irmãos;

iii. Constituição física;

iv. Desenvolvimento (período em que a criança se encontra);

v. Idade;

vi. Influência de pressões externas e internas;

vii. Meios de adaptação a essas pressões;

viii. Processos envolvidos na maturação da personalidade infantil.

ix. Tendências internas e defesas psíquicas do ego infantil;

x. Tensões e traumas da vida cotidiana aos quais, a criança fica exposta.

Após a verificação pelo professor de todos estes fatores, ele ainda precisa ter certeza que a criança não esteja passando apenas por uma fase difícil que pode ser provisória com condições de superá-la. É preciso que o professor saiba diferenciar quando uma criança está com problemas de aprendizagem porque não consegue prestar atenção devido à sua deficiência, ou se está apenas brincando com o problema e causando indisciplina.

Neste caso é muito importante a colaboração da família que deve estar ciente do que está acontecendo com a criança. O papel da escola e dos educadores é neste caso trabalhar em parceria para ajudar na aprendizagem da criança.

José e Coelho (2009, p. 134) falam da importância da conscientização da família pela escola e menciona:

> À escola cabe alertar a família quanto à necessidade de um tratamento para essas crianças, que em geral é psicoterápico, havendo às vezes indicação de tratamento medicamentoso (...). A agitação, inquietude ou instabilidade, quando presentes na sala de aula,

> podem ocupar grande parte do valioso tempo da classe. É essencial que o professor tente desenvolver um clima de harmonia para que possa trabalhar com essas crianças de uma forma que evite o desperdício de tempo, mantendo-as interessadas e realmente envolvidas no trabalho que todos estão realizando.

Por isso, é sempre importante tanto o professor quanto a escola ficarem atentos a qualquer sinal de suspeita procurar ajuda, pois para melhorar a aprendizagem do aluno e a convivência com seus colegas e professores, essa criança precisa que se estabeleçam formas de se concentrar e mostrar sua capacidade de aprender e respeitar as regras. Esta atitude do professor deve ser de maneira natural nunca tratando a criança como diferente.

Antunes (2003, p. 47) ressalta que:

> Nunca demonstrar pena ou compaixão e em seu nome fazer apelos para que outros o aceitem, ou fazer "vistas grossas" para suas ações agressivas, mas intervir sempre de maneira positiva de forma a ajudar seus eventuais amigos a observar suas qualidades, perceber suas intenções.

Acredita-se que com o auxílio de professores e familiares esta criança terá altas chances de melhorar seu desempenho escolar e alcançar êxito nos seus relacionamentos.

Por outro lado, o professor tem papel fundamental no processo de aprendizagem e na saúde mental dos seus alunos.

Ao tomar conhecimento das dificuldades que ocorrem numa família com membros portadores de TDAH, é provável que os professores comecem a entender a atitude dos pais, da mesma forma que os pais podem sensibilizar-se com a situação dos professores se souberem das reais dificuldades que seus filhos encontram na escola.

O objetivo desse saber da situação do outro e fazer com que ambos – pais e professores - compreendam que devem ser parceiros de uma mesma empreitada, e não rivais de uma disputa (BROMBERG, 2006).

É necessário que exista estreita colaboração entre pais e professores. A comunicação frequente entre a escola e a família é fator importante a garantir, para que professores e pais possam trocar experiências relevantes. Saber o que está acontecendo com a criança ou adolescente durante o tempo em que ele está no outro ambiente ajuda, a compor o quadro real da situação, e esse confiar no outro é o que realmente estabelece a parceria. Nesse sentido, é muito útil um instrumento de comunicação escrita que seja utilizado diariamente (RIEF, 2008).

No entanto, é um instrumento a ser usado com bom senso, no sentido da cooperação, não da cobrança e da rivalidade.

Os professores são, com frequência, aqueles que mais facilmente percebem quanto o aluno está tendo problemas de atenção, aprendizagem, comportamento ou emocionais e sociais. O primeiro passo a ser dado na tentativa de solucionar os problemas é verificar o que realmente está acontecendo.

É razoavelmente comum professores de crianças com TDAH sentirem tanta frustração quanto seus pais, pois também eles são seres humanos únicos, com características especificas e estilos de ensinos próprios, e nenhum conjunto isolado de sugestões e estratégias funciona na inter-relação de todos os professores com todos os alunos. Algumas vezes, é preciso tentar várias intervenções antes que algum resultado positivo apareça. Daí a necessidade de se escolher a escola e o método de ensino mais adequado para o aluno, especialmente aquele com TDAH (RIBEIRO, 2008).

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo aluno com TDAH e sua família é a realização do dever de casa. Ao passar uma lição de casa, os professores devem lembrar que o tempo que um estudante com TDAH leva para fazer essa tarefa pode ser de três a quatro vezes maiores que seus colegas. É necessário fazer adequações para que a quantidade de trabalho não exerça o limite da possibilidade. Ter sempre presente que a lição de casa tem o objetivo de revisar e praticar o que foi aprendido em sala de aula. Pois não devem fazer o papel de professores.

Afirma Rief (2008), que acima de tudo, o dever de casa não deve ser jamais um castigo ou sequencia de mau comportamento na escola.

Dessa forma, o professor juntamente com a escola deve intervir para um ambiente escolar atrativo e estimulante. Sendo assim, o aluno terá uma aprendizagem melhor e mais qualificada.

É importante destacar que cerca de 20 a 30% das crianças com TDAH apresentam dificuldades específicas, que interferem na sua capacidade de aprender. Do total de crianças indicadas para os serviços de educação especial e de centros de saúde mental, 40% são portadores de TDAH (GOLDESTEIN; GOLDESTEIN, 2006).

Segundo Marcelli (2008) quando se aborda o capítulo das inadequações entre escola e a criança convém determinar de imediato, dois procedimentos, senão contraditórios, pelo menos opostos. Por um lado, há aqueles para quem a criança com dificuldades na escola é uma criança desviante, portanto patológica ou doente, que deve então ser tratada, se possível, em uma estrutura adaptada. Na outra vertente, situam-se aqueles para quem a estrutura escolar é ela própria inadaptada à criança e a única responsável pelo fracasso escolar.

A criança com TDAH como visto anteriormente apresenta um transtorno no qual sua maior característica é impulsividade, desatenção e hiperatividade, o papel da escola é de extrema importância. O comportamento do professor perante a criança com diagnóstico de TDAH influencia certamente o sucesso do tratamento. Sabe-se que o TDAH tem um grande impacto no desenvolvimento educacional da criança.

Segundo Rohde e Mattos (2003), estudos indicam que as crianças com TDAH em ensino regular correm risco de fracasso duas a três vezes maiores do que crianças sem dificuldades escolares e com inteligência equivalente. Em todos os casos, face à inadequação escolar, devem-se levar em

conta os três parceiros - criança, sua família e a escola e tentar avaliar sua interação recíproca antes de considerar um auxílio terapêutico.

Segundo Marcelli (2008), deve-se distinguir entre as possibilidades de aprender e o desejo de aprender. A avaliação das possibilidades repousa sobre o exame cuidadoso e completo das capacidades físicas (busca de déficit sensorial parcial) e psíquica.

A família intervém simultaneamente na dinâmica das trocas intrafamiliares e por meio de seu grau de motivação em relação à escola. Quando a criança deixa sua família para ir à escola, isso significa que passará uma boa parte de seu tempo fora de casa: correlativamente, isso implica que os pais, sobretudo a mãe, aceitem esses novos investimentos e se alegrem com isso.

Ainda na concepção de Marcelli (2008), trata-se do terceiro trítico desse triângulo relacional criança-família-escola e é a escola que apresenta o conceito de integração, ou seja, a operação pela qual o indivíduo ou um grupo se incorpora a uma coletividade, a um meio.

Assim, o principal objetivo da escola é, portanto, oferecer respostas adaptadas não somente a cada tipo de deficiência, mas também à personalidade das crianças, às diferentes etapas de sua evolução, aos seus desejos e aos de suas famílias, respostas preparadas pelo meio da acolhida.

Segundo Fullan (2000) o trabalho em conjunto é a forma mais poderosa de cooperação (por exemplo, ensino por

equipe, planejamento, observação, pesquisa-ação, acompanhamento permanente de colegas e tutoramento, etc.).

O trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivo e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar. Portanto pode-se perceber que as escolas quando se deparam com situações com crianças com TDAH, exige-se um trabalho em conjunto, é necessário e a colaboração entre os integrantes desta instituição é algo importantíssimo para que haja mudanças nas estratégias de toda a equipe.

As manifestações do TDAH são diversas e exigem a participação simultânea de especialistas em diversas áreas de atuação. Fundamental para o bom resultado do tratamento é a noção de que o tratamento sempre é um trabalho em equipe, e que dessa equipe deve invariavelmente fazer parte a própria pessoa portadora do TDAH e seus familiares. É com esse princípio em mente que devem atuar as pessoas envolvidas nessa empreitada, tarefa essa que pode ser para toda a vida (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2006).

Ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos, uma porção de coisas que você pode aprender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais que isso (FULLAN, 2000).

A natureza complexa do ato de ensinar costuma ser reduzida a questões de técnica e de habilidades, as quais

cabem em um pacote – colocadas em cursos – e que são de fácil aprendizagem. Ensinar não é apenas uma questão de negociação técnica.

Segundo Barkley (2002), os professores geralmente respondem aos problemas desafiadores exibidos pelas crianças portadoras de TDAH, passando a ser mais controladores e autoritários com elas. Com o tempo suas frustrações com tais crianças podem torná-los ainda mais negativos em suas interações.

Enquanto não estiverem seguros sobre o quão negativamente as relações professor criança afetam a adaptação da criança portadora de TDAH em longo prazo, as experiências mostram que elas certamente podem piorar suas já tão pobres conquistas sociais e acadêmicas reduzindo sua motivação para aprender e praticar na escola e diminuindo sua autoestima. Isso tudo pode resultar em insucesso e abandono da escola. Pode se perceber o quanto é importante criar uma relação positiva entre professor- aluno, pois será essa interação que fará com que haja sucesso nas adaptações acadêmicas e sociais.

Fullan (2000) acredita que em primeiro lugar os professores situam-se entre as influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças pequenas. Eles desempenham um papel essencial na criação das futuras gerações. No segundo sentido é que o ensinar é entendido com densa moral, impossível de ser reduzido a técnicas eficientes e a comportamentos aprendidos.

O comprometimento da visão do ensino e do trabalho do professor sugere métodos de liderança, de administração e de desenvolvimento pessoal que respeitem, apoiem e incrementam a capacidade que possuem os professores para formular juízos equilibrados e informados na sala de aula, em relação àqueles estudantes que eles conhecem melhor (BROMBERG, 2006).

Ainda segundo Furlan (2000), os propósitos dos professores motivam seu fazer, e frequentemente são eles que mais facilmente percebem quando um aluno está apresentando problemas de atenção, aprendizagem, comportamento ou emocionais, afetivos e sociais.

Para o trabalho e rendimento em sala de aula não é fácil lidar com crianças sob o diagnóstico de TDAH, geralmente são crianças que se dispersam muito facilmente, não param sentadas e exigem uma atenção especial tanto do professor como dos colegas em sala de aula.

Portanto, exigem dos professores paciência e disponibilidade. É necessário desenvolver um repertório de intervenções para atuar eficientemente no ambiente da sala de aula com criança portadora de TDAH. Outro repertório de intervenções deve ser desenvolvido para educar e melhorar as habilidades deficientes da criança.

Conforme Barkley (2002), o mais importante para o sucesso da criança com TDAH na escola é o professor. Não é o nome do programa escolar na qual a criança se encontra, nem a localização da escola, nem mesmo se a escola é pública ou particular, nem mesmo o tamanho da classe.

Assim, antes de tudo, está o professor, particularmente a experiência do professor sobre o TDAH e a boa vontade para desempenhar esforços extras para entender a criança para que ela possa ter um ano escolar feliz e repleto de sucessos.

No contexto atual, o transtorno de déficit de atenção e aprendizagem - TDAH ainda é um assunto pouco conhecido pela maioria dos educadores, realidade que demonstra a necessidade de uma maior capacitação por parte do professor para enfrentar o referido problema, os professores não estão preparados. E, sofrem muito com esses alunos em sala de aula, por eles não conseguirem cumprir tarefas, ficarem o tempo todo tirando a atenção dos demais, causando uma verdadeira desordem no ambiente escolar, a escola precisa prepara se mais para receber este tipo de aluno, uma vez que os mesmos não podem ser transferidos.

O TDAH leva o aluno a agressividade nas escolas gerando indisciplina e violência. Logo, o ensino e a aprendizagem são prejudicados, pois os professores têm dificuldades em colocar limites no espaço escolar, pois na grande maioria os alunos não obedecem aos pais, sendo assim não conseguem intervir nas situações de problemas mais complexos dentro da sala de aula, devido os mesmos não saberem lidar com situações violentas, precisando do apoio da direção da escola (BROMBERG, 2006).

A maneira correta seria encaminhar o aluno imperativo para o CAPS, para que fosse dado o diagnóstico correto, podendo assim, tomar medicação adequada

acompanhado por um psiquiatra, com terapias ocupacionais, e escuta com psicólogo, e psicanalista possibilitando assim, que haja um manejo adequado desses alunos, produzindo-se aprendizagem e que estes, apesar dos problemas apresentados, possam se sentir incluído na sala de aula regular.

A criança com TDAH, que recebe tratamento adequado, vai ser um adolescente, inserido na sociedade, diferente dos não receberem, com uma probabilidade maior de terem o transtorno de conduta, envolvendo-se com drogas, gravidez na adolescência, causando problemas a sociedade, evasão escolar, desestruturando a família, com agressividade, em casa, não conseguindo concluir seus estudos, causando vários prejuízos, na sua vida como um todo.

A terminologia TDAH é bastante utilizada na atualidade para referir-se aos comportamentos apresentados como diferenciados do padrão ideal normativo, que incomodam a escola e que são causadores do mal-estar docente.

Pode-se constatar que o TDAH é um fenômeno que se encontra associado aos conceitos de desconcentração/desatenção, bem como de inquietação e agitação. É que esses conceitos remetem, respectivamente, às dificuldades de aprendizagem e aos desvios de comportamentos, problemas que marcam o cenário escolar atual.

Pela complexidade que envolve tal fenômeno, muitos professores se sentem impotentes e incomodados com as

crianças com TDAH. Pois, tais crianças permitem conseguem quebra a disciplina, gerando alguns tumultos em sala de aula, atrapalhando o trabalho docente e retirando a oportunidade de muitos aprenderem. Assim, quanto ao docente, quanto mais informações sobre o TDAH, mais ele poderá contribuir para a diminuição da dificuldade de aprendizagem.

O TDAH, geralmente é diagnosticado, quando a criança começa a frequentar a escola, a família precisa ser orientada, para alguns cuidados que podem ajudar a diminuir o nível de ansiedade, a educação com limites e a disciplina, sendo assim pais professores e profissionais de saúde mental devem trabalharem, em parceria, e os pais orientados no sentido de compreenderem que a compaixão e a permissividade, não são úteis para a criança, elas não se beneficiam por serem dispensadas das exigências, e responsabilidades. E essa dificuldade se justifica porque o TDAH constitui um conjunto de problemas de ordem complexa. E muitas vezes, o comportamento alterado apresentado por uma criança, não se apresenta de forma única. A situação e o momento no qual se encontra a criança podem alterar de forma significativa o seu comportamento, transformando às vezes, uma criança tímida em uma agressiva.

Desta forma, o professor precisa ser preparado para vivenciar e enfrentar diferentes situações. Somente com essa capacidade, ele terá condições de intervir junto à criança com TDAH, que se encontram matriculada nos primeiros anos do ensino fundamental. Uma vez que esses alunos, mexem o

tempo todo as mão e pés, o tempo todo, levantando nas horas das atividades, quando deveriam permanecerem sentados, corre dentro da sala, mexendo nas carteiras dos outros colegas, não conseguindo brincar em silêncio, falam excessivamente, estando assim ligado o tempo todo, falam antes que sejam completadas as frases, não conseguem aguardar sua vez, se mete nas conversas dos outros sem que sejam chamados, sobe em carteiras, e querem saírem da sala para tomar água, ficando conversando nas outra sala, atrapalhando, a disciplina da escola.

Referências

ANTUNES, C. **Miopia da atenção: Problemas de atenção e hiperatividade em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BROMBERG, M. C. **TDAH e a escola.** São Paulo: Salesiana, 2006.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORREIA FILHO, A. G.; PASTURA, G. As medicações estimulantes. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CYPEL, S. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade**. 2. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FULLAN, M. E. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Tradução Maria Celeste Marcondes. 6 . Ed. Campinas: Papirus, 2006.

JONES, M. **Hiperatividade: Como ajudar seu filho**. São Paulo: Plexus, 2004.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 12, n. 1, p. 153-167, jan.-jun, 2008.

MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. 8 . ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RIBEIRO, V. L. de M. **A família e a criança/adolescente com TDAH**: relacionamento social e intrafamiliar. Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina. Belo Horizonte: 2008.

RIEF, S. **A educação especial e os recursos de aprendizagem.** São Paulo: Salesiana, 2008.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STUBBE, D. **Psiquiatria da infância e adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade**: Como Lidar?São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

A educação sob o prisma da diversidade e as adaptações curriculares necessárias à promoção da educação inclusiva

Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
Wesley Silva de Oliveira
Aline Jéssica Gomes Silva
Andreza de Oliveira Franco Santos

No início da década de 1990, a educação buscava o caminho de uma escola de qualidade, consistindo numa adequação da sociedade, eliminando os demais fatores considerados excludentes. A tentativa era de remover os obstáculos que impediam os indivíduos tornar-se verdadeiros cidadãos. Nesse processo, significativa contribuição foi dada pelas discussões ocorridas na Conferência Mundial, realizada em Salamanca, reafirmando que a Educação é uma questão de igualdade de direitos e de oportunidades. E, que por isso, as escolas devem receber incondicionalmente, todas as crianças (CARVALHO, 2006).

Diante das demais discussões, desencadeou-se um ideal de uma escola inclusiva em busca de respostas às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com foco específico nas pessoas que se encontram excluídas da efetivação do direito à Educação (FÁVERO et al., 2009).

É importante destacar que a organização dessa escola para todos, prevê o acesso à escolarização e ao atendimento das necessidades dos portadores de deficiências. Diante disto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ressaltam que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 43).

Assim sendo, o desenvolvimento desses tipos de sistemas, nos quais as escolas devem acolher todos, independente de suas condições, representam a possibilidade de combater a exclusão e buscar respostas às especificidades dos alunos. Partindo desse princípio, a escola precisa atender a qualquer aluno que não se encaixe no modelo.

Logo, cabe a ela impulsionar as mudanças nas práticas educacionais, orientada pelos princípios da educação inclusiva, enfrentar os desafios, os preconceitos que persistem na sociedade, desmistificando a ideia de que a deficiência está

associada à incapacidade, dando oportunidades para que os educandos construam o seu futuro e eliminar desta forma a cultura de segregação.

Na concepção de Carvalho (2006, p. 26), um dos maiores desafios a ser enfrentado pela escola é:

> [...] Conseguir que, sem discriminações, todos os nossos alunos possam ser bem- sucedidos em suas aprendizagem escolar, independentemente de suas diferenças de ordem socioeconômica, cultural, familiar ou das suas características pessoas como gênero, etnia, religião, interesses, capacidades, deficiências [...].

É certo que a Educação inclusiva melhora a qualidade do ensino para todos. No entanto, para isso, exige-se mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo e um rompimento de atitudes discriminatórias, que tem impedido o acesso de determinados alunos às classes comuns do ensino regular. Por essa razão, as escolas precisam passar por mudanças no seu sistema de ensino e também rever o seu verdadeiro papel diante da sociedade.

Complementando esse pensamento, Mantoan (2003, p. 8) ressalta que:

> O direito à educação é disponível e, por isso ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados.

Assim, a escola regular deve prover a ideia de equidade de oportunidades. Esse modelo de escola surgiu em decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada na Declaração de Salamanca. A Educação para todos é uma forma democrática para a verdadeira ampliação de oportunidades educacionais para a população, independente das condições físicas, origem social e cultural. São estas possibilidades que permitirão aos alunos a sua formação integral e o acesso ao exercício da cidadania.

Diante da abrangência da inclusão, a universalização da Educação ganhou espaço. É o que confirma Rodrigues (2006, p. 223) quando destacar:

> A educação inclusiva cresceu, se fortaleceu mundialmente, tanto como teoria quanto prática, e se expandiu em direção ao movimento em defesa da Educação de qualidades para todos, principalmente para aqueles que estão frequentemente sob o risco da exclusão educacional.

O compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, vem se impondo crescentemente como condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. A educação não deve negligenciar os aspectos essenciais que envolve as potencialidades de cada indivíduo. Conceber a educação como um todo, facilita desenvolver no indivíduo a aquisição de capacidades diversas, privilegiando o

acesso ao conhecimento relacionando as outras formas de aprendizagens para a sua vida prática.

A Escola na perspectiva de inclusão busca consolidar o respeito às diferenças, a igualdade de direitos, tornando-se um espaço que considere as necessidades de todos os alunos.

Segundo Duk (2005, p. 12), "um maior nível de equidade no contexto educacional implica avançar em direção à criação de escolas que promovam a Educação na diversidade, entendida como recurso para a melhoria da qualidade educacional e fonte de enriquecimento humano".

Essa concepção requer uma mudança de perspectiva educacional que não se limite a ajudar somente aos alunos que apresentam dificuldade na escola, mas aos demais que fazem parte dela, para dessa forma garantir a permanência e o sucesso escolar de todos. Cabe a escola atender as peculiaridades de seu público, realizando adaptações condizentes a diversidade humana.

Segundo Monteiro (2004, p. 116):

> A escola deve ser feita para o aluno, com conteúdos e métodos que vão de encontro as suas necessidades de desenvolvimento pleno de suas potencialidades ao campo perceptual de casa sujeito, respeito a diversidade cultural, racional, religiosa, para dessa forma acabarmos com os milhares de alunos que não aprendem...

Nessa visão é que a escola virá a cumprir a sua função, viabilizando oportunidades e promovendo serviços

educacionais de qualidade. Consequentemente, na educação inclusiva há o reconhecimento das diferenças individuais, na qual remete a uma ação pedagógica que contribua para o desenvolvimento em meio a diversidade.

A educação inclusiva abre as portas para acolher todas as pessoas, seja ela deficiente física, mental, superdotada, pobre, rica, discriminada pela sociedade. É diante dessa heterogeneidade nos grupos sociais, do convívio com as diferentes identidades, que a inclusão torna-se resultado de uma educação plural e democrática, possibilitando uma ação positiva de interação com o outro (RODRIGUES, 2006).

Nesse sentido, cabe à escola propor um atendimento que contemple as necessidades do seu público, buscando respostas educativas satisfatórias. Isso implica numa transformação nas práticas educacionais que deverá organizar uma assistência especializada, disponibilizar recursos e promover atividades que desenvolva o potencial dos alunos. Vale salientar que essa prática necessita de uma ação articulada, com vista a superar lacunas do sistema tradicional, ajustando-se ao contexto real que o indivíduo está inserido.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 30), "a diversidade em Educação nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro".

Sob esse prisma, percebe-se que a inclusão como processo que amplia a circulação social e aproxima os diversos protagonistas, convocando-os às construções variadas a todos os cidadãos independem de suas diferenças. Em resumo, considerar a diversidade não significa negar a existência de

características comuns, mas a dos seres, que enriquecerá a aprendizagem por meio do convívio, da troca de experiência.

É importante ressaltar que a educação é vista como sendo algo indispensável à humanidade, por ser necessária ao processo de construção da paz e da justiça social. Por essa razão, a escola não pode apresentar-se de forma fragmentada. Ela precisa atender as singularidades de cada um, buscando promover/facilitar o sucesso escolar de todos.

Complementando esse pensamento, Mantoan (1997, p. 121) destacar que:

> As escolas inclusivas propõem um modelo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A escola como espaço de transformação tem que buscar caminhos que preparem os alunos para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade. Na visão inclusivista, a pedagogia deve ser centrada na criança e ser capaz de educar a todos independente de suas dificuldades.

Portanto, nas escolas inclusivas, se faz necessário uma ação educativa capaz de promover a aprendizagem, para isso é preciso estabelecer uma filosofia baseada nos princípios

democráticos e igualitários. Nessa circunstância, essa ação requer um engajamento de toda a escola para surtir um efeito desejável (WEISZ, 2001).

No cotidiano escolar inclusivo é necessário que a escola busque respostas apenas para um grupo alvo de alunos, mas que satisfaça as necessidades dos que estão presentes. A escola para isto não deve caminhar de forma isolada, mas numa ação compartilhada com os poderes públicos e ainda buscando parcerias com as famílias e outros órgãos.

É desejável que todo professor desenvolva as capacidades e potencialidades de seus alunos, considerando os que demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de seu desenvolvimento. A precariedade ou ausência de estratégias educacionais adequadas para esses alunos por parte da equipe pedagógica, da comunidade escolar, pode levar ao agravamento da situação, contribuindo para o comportamento de rebeldia e atitudes discriminatórias. Por outro lado, o professor sofre pressão para acompanhar as mudanças e lidar melhor com a diversidade do público.

Delors (2004, p. 155), acredita que o futuro professor deve:

> Estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de 'solista' ao de 'acompanhante', tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda aos seus alunos a encontrar, organizar e gerir saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e

> demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar a vida.

Diante da complexidade da questão o professor sozinho não pode desenvolver um bom trabalho. Por esse motivo, é necessário a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo, interligando aos diversos campos de conhecimento, recorrendo eventualmente ao apoio de outros profissionais, a exemplo do psicopedagogo, do psicólogo, do fonoaudiólogo, do fisioterapeuta, dentre outros.

Na atualidade, a formação dos professores ganha destaque entre as demandas mais emergentes ao aprofundamento do processo de inclusão. É importante a participação em cursos de atualização a todos da escola, com abordagens teóricas que visam práticas de ensino renovadas.

Diante dessa necessidade, Carvalho (2004, p. 159), enfatiza que:

> O sentido e o significado da formação continuada que não coloca, apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar.

Percebe-se a necessidade de buscar na formação docente, auxílio na aquisição do desenvolvimento sobre o

conhecimento na área de Educação inclusiva, para conhecer as necessidades, dificuldades de cada aprendiz e elaborar estratégias juntamente com outros profissionais. Essa ação implica numa preparação que requer envolvimento para construir um projeto educacional coletivo, com coerência e continuidade.

O papel desempenhado pelo professor deve ser baseado numa perspectiva que transforme o espaço adequado a todos, com acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Sendo o professor um eterno aprendiz, cabe a ele ser um pesquisador que busque se atualizar com sustentação nos teóricos para inovar e dinamizar o ensino. Utilizar conhecimentos tecnológicos e vários recursos metodológicos que propiciem oportunidades de participação na construção do conhecimento.

Esse perfil de professor é abordado por Ferreira *apud* Rodrigues (2006, p. 232):

> Além dessas novas habilidades com relação à diferenciação curricular e estratégicas de ensino dinâmicas, espera-se que o (a) professor (a) domine as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), talvez hoje uma das habilidades mais importantes para o docente adquirir e uma das áreas de conhecimento mais promissoras com relação à aprendizagem dinâmica para quem atua no campo da Educação.

O aprofundamento do processo de inclusão deve ser compartilhado com vários segmentos sociais, não ficando

apenas no encargo da escola, ou do professor, sendo imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional.

Na atualidade, é necessário empreender algumas mudanças curriculares para que a promoção da educação inclusiva ocorra. É cada vez mais evidente incorporar ao currículo escolar novos conhecimentos, novas destrezas, habilidades, valores e competências. Isto porque é necessário proporcionar aos alunos a bagagem de competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para incorpora- se à sociedade de hoje e de amanhã.

Nesse sentido, é conveniente rever as competências em que devem centrar-se o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 83) que "entenda-se por adaptações curriculares as modificações realizadas pelos professores, espontaneamente, e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno".

A proposta de adequação curricular serve para subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (ROLDÃO, 2009).

Portanto, considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas

de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, as necessidades dos que apresentam deficiência, superdotação, condutas típicas de síndrome ou outras condições que venham a diferenciá-los em relação aos demais colegas.

Entendem Carvalho (2004, p. 161) que "as adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido ao aluno em geral".

Ao refletir sobre as práticas de ensino Duk (2006, p. 59) acrescenta "a fim de equiparar as oportunidades para todos, os sistemas educacionais precisam promover uma reforma profunda, cuja característica central deve ser a flexibilização do conteúdo curricular e o modo como o currículo é incorporado à atividade escolar".

Nessa visão, o currículo é um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Vale ressaltar que a escola deve realizar adaptações ajustando o currículo ao seu contexto em resposta as diferentes formas de aprender dos indivíduos.

Segundo Rodrigues (2006, p. 311), "uma escola não diferencia seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre seus alunos".

De fato, tais evidências apontam para uma ruptura na estrutura organizacional. Habitualmente na escola tradicional o ensino é organizado em disciplina que separa os

conhecimentos, dificultando a ocorrência de diálogo, da participação, da aprendizagem. Nessa perspectiva, instalou-se a necessidade de redefinir o que é preciso ensinar e aprender.

Segundo Carvalho (2006, p. 85):

> A existência de currículo abertos e flexíveis às adaptações é uma condição fundamental para organizar as respostas educativas compatíveis com as necessidades de qualquer aluno, particularmente dos que apresentam distúrbios de aprendizagem.

As adaptações curriculares pressupõem uma ação coletiva propondo alternativas que atendam a diversas necessidades dos alunos na escola com intuito de propiciar o progresso de todos em função de suas possibilidades e diferenças individuais. Essas adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter.

Referência

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação inclusiva**: Com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____, Rosita Elder. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**: Educação Inclusiva. 5a ed. Editora Mediação. Porto Alegre, 2006.

DELORS, Jacques. Educação: **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Cortez; São Paulo, 2.003.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003. (Coleção Cotidiano escolar)

_____, M. T. E. **Ser ou estar**: Eis a questão – Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro. WVA. 1997.

MONTEIRO, Mara M. **Leitura e escrita**: Uma análise dos problemas de aprendizagem. ed. 2, Petrópolis: Vozes, 2004.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus editorial. São Paulo, 2.006.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão Curricular**: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da educação de Portugal, 2009.

Promovendo a inclusão no ensino regular

José Ozildo dos Santos
Andreza de Oliveira Franco Santos
Francisco das Chagas Costa Martins
Aline Jéssica Gomes Silva
Wesley Silva de Oliveira
Rosélia Maria de Sousa Santos

Nas últimas décadas, a inclusão escolar no Brasil vem despertando a atenção de educadores e de outros profissionais. Hoje, existe o entendimento de que o sistema educacional deve promover a cidadania sem discriminações, reforçando a universalização da educação e o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na aprendizagem, que seja capaz de educar a todos, respeitando as diferenças individuais, inclusive aqueles que possuem desvantagens severas.

As escolas devem se preparar para atender a diversidade e atingir a todos os alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Para tanto, a escola deve caminhar numa perspectiva de um ideal democrático, com equiparação de oportunidades para o exercício da cidadania, valorizando a individualidade, bem como a identidade de cada um, facilitando a participação de todos (CARVALHO, 2004).

Nesse sentido, a prática da inclusão envolve todos, independente de seu talento, deficiência, origem

socioeconômica e cultural, em escolas provedoras de aprendizagem, que funcionem com o princípio de igualdade. É, portanto, nessa perspectiva que se deve entender a educação como fato social, político e cultural. Pois, desta concepção, desencadeiam o conceito de uma escola inclusiva.

Na concepção de Alves et al. (2006, p. 7), ao se implementar:

> [...] uma política de inclusão pressupõe-se a reestruturação do Sistema Educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero ou em razão de deficiência e características pessoais.

Historicamente, os alunos com deficiência têm sido excluídos do processo de escolarização. A Escola, tradicional, tem apresentado uma forte tendência homogeneizadora e seletiva com relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido.

O ensino inclusivo tem como meta servir adequadamente a todos os alunos. De acordo com Stainback (2007, p. 31), o principal propósito de ensino é "facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos, os cidadãos do futuro".

Por isso, o desafio é estender a inclusão a um número maior de escolas. Diante dessa necessidade, passou-se a defender-se a ideia de que a divisão dos educandos do ensino

regular e especializado não tinha mais razão de existir. E, gradativamente começaram a ser derrubadas as barreiras que afastam as pessoas deficientes no mundo comum.

Nesse contexto, proliferam os modelos educativos especializados na escola regular, visando à integração escolar, criando-se a escola integrativa, que não possuía uma preocupação em adaptar o seu currículo e sua metodologia ao aluno que apresentava deficiência. Nesse modelo, era o aluno quem precisava se adaptar à escola. Caso contrário, seria encaminhado a outras modalidades de serviços existentes, como as escolas especiais e outras instituições ou abandonariam os estudos, tornando essa prática segregativa (FERREIRA, 2009).

Em decorrência desse modelo educacional, emergiu o paradigma da inclusão escolar, que pressupõe uma ampla abertura da escola para atender aluno com deficiências, superdotações, dificuldades na aprendizagem, entre outros. Entretanto, este desafio requer das Escolas tanto a não permissão do isolamento como uma reforma fragmentada, objetivando atender aos princípios fundamentais das escolas inclusivas estabelecido na Conferência de Salamanca.

Vale ressaltar que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das Escolas como um todo. Nesse enfoque, Mitler (2003, p. 25) afirma que:

> [...] Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou

> dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

É oportuno salientar, que na viabilização de mudanças de atitude no contexto escolar é fundamental que haja a inserção de qualquer cidadão, com deficiência ou não, no processo de ensino-aprendizagem. Ao desenvolver uma ação educativa que contemple a qualidade do ensino, o propósito é oferecer igualdade de oportunidades educacionais. Assim, a Escola estará na ótica inclusiva, respeitando a diversidade humana.

A educação inclusiva tem provocado mudanças na escola, propondo reestruturação na educação, que beneficie todos os alunos. Seu foco específico as pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras na aprendizagem escolar.

Assim, baseando-se no princípio de que o sistema educacional deve promover a cidadania sem discriminações, o Ministério da Educação cumpre o dispositivo constitucional, que preconiza a Educação como direito de todos. Por outro lado, os princípios que fundamentam o ensino encontram respaldo legal e político na Declaração de Salamanca (1994), na LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1988), Convenção dos Direitos da Criança (1989), Política Nacional de Educação para Todos (1994), dentre outros (FLEURI, 2009).

A viabilidade da implementação de uma política inclusiva desenvolvida nas escolas dependem de um amplo

consenso da sociedade a respeito da aceitação e da compreensão de seu direito à cidadania.

Em razão disto, Freitas (2004, p. 162) destaca que "devemos priorizar a valorização da dimensão humana de cada sujeito, do sujeito cidadão, com seus direitos fundamentais e deveres garantidos".

Em razão disso, é oportuno também ressaltar que para a ocorrência de alterações na escola, deverão ser desencadeadas mudanças não só no interior deste espaço, mas também fora dele. Neste sentido, necessário se faz redimensionar as diretrizes norteadoras de ação dos órgãos públicos para disponibilizar condições favoráveis e recursos que apoem e suplementem a educação escolar, para desse modo, expandir a oferta desse direito e melhorar a qualidade do ensino.

Enfatiza Carvalho (2004, p. 158) que:

> Precisamos colocar os pingos nos "is" e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes.

A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo. Em outras palavras, para se promover a inclusão, existe a necessidade de uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia, metodologias, dentre outros itens. Até o professor precisa mudar sua postura.

Informa Rodrigues (2006) que as escolas não deve se isentar das responsabilidades relativas às dificuldades de seus alunos com deficiências, limitando-se a encaminhá-los para um atendimento especializado.

Esses alunos têm assegurados, pela própria LDB, o direito à Educação realizada em classes comuns e ao atendimento especializado complementar ou suplementar à escolarização, "deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos, na escola onde estejam matriculados, em outra escola ou em centros de atendimento educacional especializado" (ALVES et al., 2006, p. 19).

Em resumo, a implementação de políticas inclusivas, implica numa reforma na gestão e no Projeto Político-pedagógico da escola, fundamentada na atenção à diversidade e no direito de todos à Educação e numa amplitude de transformações que evidenciam inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos. Convém ressaltar, que essas transformações requerem mudanças de mentalidade e de valores na escola e na sociedade.

Por outro lado, a proposta de educação inclusiva aponta possibilidades de mudanças no sistema educacional mais justo e igualitário a todos, e esta concepção não restringe numa ação isolada na escola. Por isso é preciso apoio e compromisso para mudar a cultura da escola, além do esforço unificado de todos. Dessa maneira é possível buscar suportes que garantam a eficácia da ação pedagógica.

As práticas presentes nas escolas tradicionais, com caráter seletivo, "são por vezes essas ideias (mal) feitas, que

contribuem para sedimentar valores e práticas que não aproximam da educação inclusiva" (RODRIGUES, 2006, p. 317).

Pensando assim, para elaborar uma proposta condizente com um ideal que permeiem o princípio da inclusão no âmbito da vida escolar, é conveniente elencar a necessidade de novas práticas pedagógicas. Na perspectiva da Educação inclusiva, a escola é um espaço que requer transformação e para esse fim, pressupõe uma grande reforma no sistema educacional implicando numa flexibilização ou adequação do currículo, onde o mesmo servirá de elo entre o planejamento e as ações que dirigem as atividades educativas na escola.

Partindo desse pressuposto, para adequar a realidade da clientela, Carvalho (2004, p. 161), destaca que:

As adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destine só e apenas a portadores de deficiência.

É necessário empreender algumas mudanças curriculares em respostas às necessidades emergentes, incorporando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam adquirir para tornar-se membro ativo da sociedade. Essa visão tornará o currículo dinâmico, alterável para atender as peculiaridades do educando. Convém elaborar uma proposta curricular que se ajuste as diversas

situações, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem. Torna-se relevante a participação dos diferentes segmentos da escola para ocorrer uma reorganização da mesma nos aspectos pedagógicos e administrativos.

Mantoan (2003) chama a atenção para os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar e a descentralização da gestão como condições, que propiciam a autonomia, num novo caráter pedagógico.

Esse enfoque pedagógico coloca em questão as formas de organização da escola e contrapõe-se à visão conservadora de educação. Todavia na proposta de gestão democrática, acentua-se a necessidade de um melhor relacionamento humano na participação das decisões com ações efetivas para atingir os objetivos escolares e promover melhores condições de viabilização do processo de ensino-aprendizagem.

É imprescindível que as práticas pedagógicas fundamentem-se em pressupostos teóricos que venham sustentar e auxiliar na construção do Projeto Político-pedagógico, com intuito de organizar o processo educativo e ampliar a qualidade do ensino.

Na concepção de Veiga (1995, p. 11):

> A Escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem que as esferas administrativas tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições para levá-la adiante.

Essa ação intencional visa uma articulação e inclui uma dinâmica de relações estabelecidas. Sob esse prisma, a escola deverá desempenhar a sua função social, estabelecendo alianças com as famílias, além de outras parcerias que servirão de sustentáculo.

A escola terá que fortalecer suas bases pedagógicas, promovendo capacitações a todos os envolvidos neste processo, envolvidos no compromisso de transformar a escola. Contudo, para reorganizar as escolas sob a ótica da inclusão, grandes desafios existirão, pois envolve mudança de paradigma e depende de um encadeamento de ações.

No contexto atual, as escolas para trabalhar com a diversidade humana terão que elaborar um projeto que contribua com o desenvolvimento global dos alunos. Essa tarefa exige do professor conhecer as diferenças e dificuldades que apresentam os educandos, concomitantemente adequar o currículo à realidade.

Mostra Rodrigues (p. 311) que:

> Se a "diferença" é comum a todos e assumimos a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento.

A sala de aula inclusiva requer que o professor organize a sua prática pedagógica utilizando várias estratégias de ensino para satisfazer às necessidades dos alunos, acreditando no potencial mesmo daqueles que constituem desafios especiais, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.

Para proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos e com uma proposta de ensino inclusivo, eficaz, Stainback e Stainback (2007, p. 81) advertem que para educar eficientemente precisa:

> O professor frequentemente necessita fazer uma reavaliação das práticas de ensino com as quais se sentem mais à vontade, para determinar se estas são as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa de resultados educacionais desejados para todos os alunos da turma.

Considerando as diferentes maneiras de intervenções, para atingir uma aprendizagem diferenciada adaptando o ensino às possibilidades, às modalidade e aos ritmos de cada um. É conveniente que para conhecer as necessidades e interesses do aprendiz, o professor precisa utilizar metodologias diversificadas, com utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa.

De acordo com Duk (2005, p.30), "para aprender de forma cooperativa não é suficiente organizar as atividades em grupo, mas de forma que todos os envolvidos compartilhem um objetivo comum".

Para que a educação inclusiva se concretize é preciso identificar e remover as barreiras existentes no ato de aprender, Essa ressalva pressupõe que a prática pedagógica torne mais dinâmica, acolhedora.

Segundo Carvalho (2004, p. 32), a dinâmica da sala de aula "têm evidenciado o quanto as atividades em grupo favorecem o processo educacional e dinamizam relações de cooperação. O trabalho individualizado e individualizante vai cedendo vez para as tarefas cooperativas".

É essencial que o professor reforce seu plano didático com atividades que possam beneficiar a todos, favorecendo momentos para que possa intervir. Assim, convém elencar estratégias que contribuirão consideravelmente para o êxito da educação em meio a diversidade.

Nesse sentido, o professor deve promover trabalho em grupo e atividades que possibilitem diferentes níveis de desempenhos dos alunos, favorecer oportunidades de participação e descobertas para construir o conhecimento, fortalecer o processo de cooperação no grupo e não esquecendo do importante apoio do todo da escola e a participação da família, da sociedade.

Essa ação necessita de uma atuação multidisciplinar e de um trabalho colaborativo. Nessa perspectiva, verifica-se a necessidade de realizar intervenções significativas, considerando as modalidades de apoio adequadas. Contudo, a intervenção que a escola deve oferecer aos alunos, diz respeito à elaboração de um programa educacional desafiador, que leve

em conta o ritmo, o nível e os padrões de aprendizagem de cada aluno.

Nesse sentido, adverte Passarelli (2004, p. 73) que:

> A prática interativa depende prioritariamente do professor, visto ser ele o responsável pela escolha do conteúdo, pela possível instauração do diálogo com seus alunos e, acima de tudo, é o professor quem pode motivá-los para a aprendizagem.

Assim, cabe ao professor compreender o caminho da aprendizagem do aluno, para então elaborar atividades que possibilitem avançar o seu conhecimento, organizando situações de aprendizagem em que ocorra um diálogo entre o professor e o aprendiz.

Indiscutivelmente, a escola existe em função do aluno, para tanto é necessário que se adapte a demanda existente nela. Na ocasião, o professor assume um importante papel de mediador entre o conteúdo e o conhecimento prévio do aluno (WEISZ, 2001).

Sabe-se da importância da intervenção no processo ensino-aprendizagem. Porém os professores deparam-se com limitações na busca das respostas educativas que superem as dificuldades ao enfrentar turmas numerosas, recursos limitados e deficiência de apoio muitas vezes por parte da família e da escola. Nesse enfoque, para intervir com precisão, há de se fazer um trabalho de investigação e traçar estratégias em consonância com o diagnóstico da história de cada indivíduo.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira, GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação inclusiva**: Com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2.004.

DELORS, Jacques. Educação: **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Cortez; São Paulo, 2.003.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 25-53.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 65-86.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo. Atual. 1997.**

MACEDO, Lino de, Ana Lúcia Sícode Petty, Norimar Christe Passos. **Aprender com jogos e situações-problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003. (Coleção Cotidiano escolar)

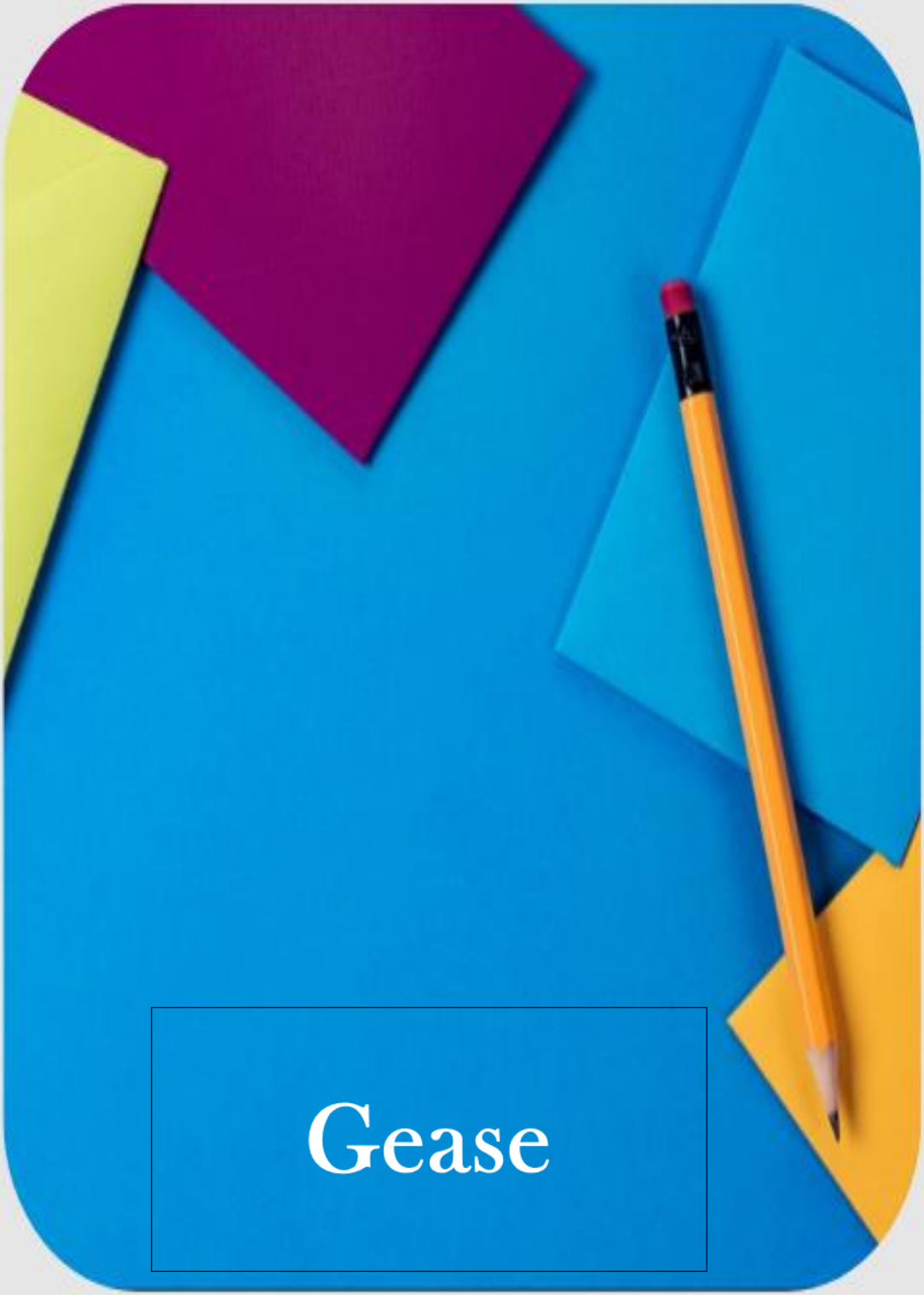
MITTLER. Peter. **Educação inclusiva**: Contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus editorial. São Paulo, 2.006.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão Curricular**: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da educação de Portugal, 2009.

STAINBACK, Susan, STAINBACK, Willian. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artemed, 2007.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP. Papirus, 1995.


Gease